جمهور المدرسة
بين البنيان الرمزي (اللغة)
والتركيب الاجتماعي

د . عدنان الأمين

نعلم ان المستوى الاقتصادي للبيئة التي ينشأ فيها التلاميذ يؤثر على مسارهم الدراسي ، وبالتالي على مصيرهم الاقتصادي الاجتماعي من جديد . الا اننا لا نتوقف كثيرا عند سؤال كيف تحصل عملية التأثير هذه ، ما هي قوانينها ؟ الا اذا اكتفينا طبعا بالحجة الوحيدة البسيطة ، رغم صحتها ، بأن الاهل لا يستطيعون تحمل اعباء وتكاليف الدراسة فيضغطون على ابنائهم لترك المدرسة من اجل مساعدتهم في الانتاج ، ان حجة كهذه تنتهي غالبا بحل واضح: تأمين التعليم المجاني وتقديم المنح لابناء الفقراء .

هكذا يبقى السؤال بدون جواب : كيف ينتقل الوضع الاجتماعي الاقتصادي الى الطفل، « فينتمي » اليه ، اي يصبح تجسيدا فرديا وفريدا لهذا الوضع مما يجعله مختلفا عن طفل البرجوازية (ليس فقط عبر شكله) فتخرجه الآلة المدرسية منها باكرا رغم مجانيتها ؟

يجيب بازيل برنستاين (١) على هذا السؤال بالقول « ان اشكال اللغة المستعملة التي ترتبط بالميزات الثقافية تحدد امكانية او عدم امكانية تعلم مهارات اجتماعية وفكرية يتحكم امتلاكها بفرص النجاح المدرسي والمهني » . هكذا تكون اللغة عند برنستاين القناة التي يمر عبرها التكوين وبالتالي الانتماء الاجتماعي للطفل .

رولان بارت يتخذ موقفا مشابها اذ يقول في كتابه « الدرجة الصفر في الكتابة » (٢) : « قبل ما يزيد عن قرن كان الكتاب يجهلون ان هناك عدة طرق ــ وجدت مختلفة ــ لتكلم الفرنسية ، داخل هذه اللغة ، يضيف بارت ، يختلف الكلام من جماعة الى اخرى ، وكل انسان هو سجين لغته فعندما يخرج من

---

(١) Roland BARTHES ; Le degré Zero de l'écriture, Paris ; Seuil , 1972 , p. 59.

(٢) Basil BERNSTEIN, Langage et Classes sociales, Paris, Minuit, 1975; p. 26.

طبقته من السهل تمييزه فورا من اول كلمة يلفظها ، انها تحدده فورا وتعلن عنه مع كل تاريخه » .

قد نظن بادیء الامر ان المسألة تتعلق بالمفردات : انواعها ، عددها ، الا ان برنستاين يصر على انها لا تتعلق فقط بالقاموس بل بشكل خاص بالنحو او بتركيب اللغة . لننطلق من نظريته .

برنستاين « والمعاق لغويا »

ان شكلين مختلفين لاستعمال اللغة يتكونان لدى كل من الفئات الدنيا من الطبقة العاملة و « الطبقات العليا » ، لان التنظيم الاجتماعي في هاتين الفئتين يؤدي الى اعطاء اهمية مختلفة للصيغ اللغوية المستعملة . نمط الكلام المهيمن والمميز للفئات العليا يقوم على جعل الكلام موضوع اهتمام خاص وعلى تنمية سلوك تفكيري تجاه تراكيب اللغة الممكنة ، عندما تخاطب ام طفلها بقولها « حبيبي من الافضل ان تخفف من الضجة التي تحدثها » فهي تقدم نموذجا عن المفاتيح التي استعملتها للاقناع . فعبارتا « من الافضل « و « تخفف » هما العبارتان المفتاحان اللتان تريد ان تتصل بواسطتهما الام بابنها . وهذا يعني ايضا ان الطفل لديه حساسية خاصة تجاه هاتين العبارتين عبر سلسلة العلاقات السابقة ونظام المكافآت والعقوبات الكامنة فيها . وهي في هذه الطريقة في المخاطبة لم تجزم ولم تأمر ولم تخرج عواطفها مباشرة، بل وضعت مسافة بين حاجتها الحقيقية لسكوت الطفل في لحظة ما وحاجة الطفل ان يتكلم ، فمرت هذه الحاجة عبر لغتها ــ فكرها . وفيه عبر فكره ــ لغته . وهي في ذلك احترمت اولا حاجات الطفل ، وهي ثانيا ابقت الباب مفتوحا امام الاحتمال الاخر (ان يبرر الطفل ما يفعل ويتابع) وهي ثالثا خاطبته اي كرست لغته ــ فكرة موسطة بين المشاعر والبيئة قناة تعامل وجعلت الطفل يتمثل ويهضم النظام العائلي عبر الرموز اللغوية وليس عبر الحركة الجسدية العدوانية .

على العكس من ذلك فان الجملة نفسها قد لا تعني شيئا لطفل من فئة اجتماعية متدنية ، وقد يكون من الضروري احداث مثير آخر للحصول على موقف مشابه كأن تكتفي الام بكلمة واحدة : « اهدأ » او « اسكت » او قد يتم ذلك بفظاظة جسدية . هذا لا يعني ان هذا النمط من التعبير ليست له دلالة عند الطفل الاول ، بل ان الفارق بينه وبين الثاني انه يميز بين نمطي التعبير سلوكا وانفعالا ، في حين ان الثاني اما انه لن يفهم الجملة او انه سيترجمها ضمن قاموسه السلوكي العائلي بكلمة « اهدأ » او « اسكت » اي انه يختزل التركيب اللغوي للفئة العليا الى منطق التركيب اللغوي الخاص بفئته ، حتى يمكن ان تصبح للجملة دلالة . فاذا لم يقم بهذه العملية ــ اي لم يفهم ــ فسيبقى بدون استجابة. استطرادا يمكن القول ان تغييرات دقيقة في الكلمات او مواقعها او في تركيب الجملة تصبح ذات معنى في الفئات الاجتماعية العليا ــ وهذا هو الفارق الاساسي ــ فتدل على طبيعة المشاعر الحقيقية وتحولاتها بصورة اكثر شفافية واخلاصا تؤدي عند المتلقي (الطفل) الى حساسية لغوية خاصة (قاموس الفهم لديه) تساعده على اغناء وانماء لغته مما ييسر له من جديد الاستعمال الادق لمفرداتها وتراكيبها .

هذه التمييزات (الفكرية ــ العاطفية ــ اللغوية) تعود فتجد قاعدتها في نمو طريقة خاصة لدى الطفل في التعبير عن الاشياء

المحيطة او التي يشعر او يفكر بها ، وهذا هو شرط نمو استقلاليته. ولكن قبل الوصول الى النتائج الاولى وعلاقة الاستقلالية بها لنعد الى التراكيب اللغوية مرة ثانية .

الشكلي والشائع

يسمي برنستاين نمط اللغة المستعمل لدى الفئات العليا باللغة « الشكلية » ولايضاح ما يقصد بهذه التسمية نقتطف بعض المميزات التي يذكرها وهي :

١ ـ دقة التنظيم القواعدي والنحو .

٢ ـ تفريقات منطقية دقيقة (. .) محمولة بجملة معقدة نحويا ، وخاصة باستعمال سلسلة من ادوات الوصل والجمل المترابطة .

٣ ـ استعمال شائع لحروف الجر التي تدل على علاقات منطقية والحروف التي تدل على الحدود الزمانية والمكانية .

٤ ـ استعمال شائع للضمائر غير المشخصنة (الافعال المجهولة) .

٥ ـ اختيار دقيق للصفات والظروف .

٦ ـ انطباعات فردية مصاغة عبر تركيب العلاقات بين الجمل او في الجملة نفسها .

٧ ـ رمزية تفرق بالتفصيل بين الدلالات .

٨ ـ ارتباط اللغة المستعملة بنظام من المفاهيم المتراتبة التي تنظم الخبرة .

وخلاصة الامر ان اللغة الشكلية تتصف بدينامية تراكيبها المختارة بدقة تعكس في شكلها فرادة وغنى ودقة الرؤية الخاصة بالمتكلم وخبرته . وهي بذلك تتصف بالتحليل والتركيب في حين ان اللغة الاخرى ، لغة الفئة الدنيا تتصف بالوصفية . لذلك فجمل هذه الاخيرة قصيرة ، بسيطة ، غالبا ما تكون غير منتهية ، ذات تركيب فقير ، وتعابير غير دقيقة ، منمطة ، فيها تكرار وتقطع وتصلب وتكثر فيها العبارات الاستراحات (كما تقول، نعم ، اليس كذلك ؟ ، الا ترى معي ؟) وتنتهي كثيرا بعبارات هي مزيج من الحكم والتبرير والقطع كما في المثل التالي (حوار بين الاب والابن) :

ـ لا تخرج

● لماذا ؟

ـ انت تخرج دائما

● لماذا لا استطيع الخروج ؟

ـ قلت لك لا تخرج . انا ابوك . انتهى الامر .

هذا النمط اللغوي يسميه برنستاين اللغة الشائعة (او المشتركة) ، والفارق بين ابناء الطبقتين كما سبق القول ، هو ان ابناء الفئة العليا يملكون النمطين على السواء ، في حين ان ابناء الفئة الدنيا لا يملكون الا النمط الشائع . وهذا ما يجعل امكانات الاتصال بين المجموعتين في مدرسة او شارع واحد ممكنة. والنمط الشائع هذا يميز ايضا الجماعات التي يسيطر فيها التنظيم على التعبير الفردي : في زمر المراهقين ، في العصابات ؛ في الوحدات العسكرية . .

ان الانتماء الاجتماعي يمر الى الطفل عبر اللغة ، او بالاحرى نمط اللغة المستعمل في العائلة ، فيتعلم الطفل تركيبته الاجتماعية ويدخلها الى اناه منذ اللحظة التي يبدأ فيها بالكلام . وهكذا يصبح هو نفسه من هذه الطبقة او تلك . لكن التحليل يبدو كثير الشكلية لاول وهلة. الا يبدو مسلسل الدوافع ـ الفكر ـ اللغة مرسوما بخيوط رفيعة دون محيط ودون سلوك ومواقف وتقليد وتماه

وصراع ، وسلطة .. الخ ؟ اطلالة على العناصر الباقية اذن .

المدرسة والسجن

عندما تتوسط اللغة بين الشعور والفكر فانها تتوسط ايضا بين الانا والآخر ، باعتبار ان السلوك ميزانه متطلبات الانا والآخر ، وفي الجهاز النفسي ، بحسب تعابير علم النفس التحليلي ، بين الـ « هو » و «الانا ــ الاعلى» . واللغة هي التي تحمل هذا الميزان وتعبر عنه، وبهذا المعنى يصبح للغة وجهان : الوجه الموعي والوجه غير الموعي ، اللذان ينعكس فيهما الصراع بين الـ « هو » والسلطة الاجتماعية . على ان برنستاين السوسيولوجي لا يعالج هذه الموضوعة بل الوجه العلائقي فيها .

يشكل الطفل منذ البداية موضوع مراقبة وملاحظة من قبل الاهل ، يلتقطون أي تغير في سلوكه ولفته ، يقيمونه ويتخذون منه موقفا، يشجعونه ، وهذا ما يجعل الطفل يقيم بالتالي ما يقوم به ويختار ما يرضي السلطة العائلية اي يتمثل نظاما من العقوبة والمكافأة . وتظهر في اللغة بشكل خاص طبيعة هذا النظام ويبرز الفارق بين نظام العائلة الفقيرة والعائلة الميسورة : في الاولى لا تتصاحب ممارسة السلطة بنظام ثابت من القيم ، وقد تبدو احيانا انتقائية وعشوائية . فضلا عن ان هذا النظام يرتبط بالحاضر اكثر من المستقبل ، وهكذا يصبح من الصعب ان يفضل ابن العائلة الفقيرة مكافأة في المستقبل على سرور يتمتع به حاليا . في حين ان العائلة من الفئة العليا تربط السلوك بأهداف بعيدة المدى . وللقيام بذلك تعتمد على اللغة. وهذا يؤدي مرة اخرى الى ايجاد معنى آخر غير مباشر للسلوك الحالي ، فيتكيف الطفل مع الاعمال التي لا تؤمن له تلبية مباشرة للحاجات البدائية . بكلام آخر تحليلي يمكن ان نقول ان هذا الطفل يمتص نظام العائلة وقيمها بواسطة اللغة ، ويدخلها بشكل رمزي الى اناه العليا مما يساعده على ضبط سلوكه . من هنا انه في هذه الفئة يخاطبون الطفل ــ اي يحاسبونه ــ تبعا لحاجاته ودوافعه اكثر منه تبعا لنتائج عمله ، بعكس العائلة الفقيرة التي تستجيب لسلوك طفلها كما يبدو في الواقع، عبر نتائجه، سلبا او ايجابا . من هنا ايضا قول برنستاين ان طفل الفئة العليا يمتص القيم عبر «الشعور بالذنب » ، في حين ان طفل الفئة الدنيا يعاني من « الخجل » من افعاله . اي ان طفل الفئة الاولى بتعليمه اللغة يتعلم على اعطاء وتلقي سلسلة من الاشارات التي هي في نفس الوقت لفظية وتعبيرية والتي تظهر للآخرين كيف ان شخصيته الفريدة معبرة بحسب نظم الجماعة، وان كلا من احاديثه يكشف عن هذا التعبير . هكذا يرتبط الغنى اللغوي بتعقد العلاقات الاجتماعية ، وبشخصية تجد لها موقعا متفاعلا معها. وهذا هو سر التآلف مع مجتمع المدرسة ومعلميه وادارته . وبالعكس فان بقاء نظام المكافأة مباشرا ومرتبطا بالحاضر ، عبر اللغة الشائعة ، يبقي ابن العائلة الفقيرة رهينة الخجل وعرضة للتأديب . وهذا ما يجعل ابناء هذه الفئة يشكلون جمهور السجن وليس جمهور المدرسة .

عودة الى المدرسة :

تتابع المدرسة عمل العائلة في تربية الطفل، اي في ضبطه بحسب القيم السائدة ، بالاعتماد المتزايد على رمزية هذا الضبط . لكن

الطفل يتحول هنا الى جزء من جمهور واسع والمرجع ـ السلطة يصبح جهازا خاصا مستقلا عن حاجاته المباشرة اكثر فأكثر ، بل يبدو الترميز خارجا اكثر فأكثر من عالمه الخاص . وبما ان المعلم يكمل سلطة الاب فان علاقة الطفل بالمدرسة تأخذ ابعادها النفسية في علاقة التلميذ بالمعلم . هنا نعود الى برنستاين : اذا كان الطفل لا يملك نمط اللغة الذي يقوم عليه التعليم (التركيب المعقد ، دقة التعبير عن الذات ، عدم شخصنة الكلام ، الاستقلالية في التعبير ..) فانه يصبح شيئا فشيئا « خارج اللغة » التعليمية . وعندما يستعمل طفل من الفئة الدنيا لغته الشائعة في التعبير داخل الصف فانه يقدم نموذجا عن الفظاظة في السلوك ، لأن عجزه عن التعبير الدقيق عن الافكار والاشياء يجعله يستعمل العبارات في اوضاع غير صحيحة ، ويصاحب ذلك عفوية يساء تفسيرها من قبل المعلم) فيقف موقف الحكم من هذا السلوك ويعطيه قيمة سيئة . وهذا ما يحصل مع التلميذ ايضا في موقفه من المعلم ، وهكذا يصبح الاتصال بينهما « وسيلة تأكيد الفروقات التي تفصلهما » ، « وهذا يمكن ان يؤدي الى قطع كامل للاتصال التربوي ، الى ثنائية لغوية حقيقية » (٣)

لحظة هذا القطع مرتبطة طبعا بالرصيد اللغوي السابق ، الا ان المدرسة نفسها تنظم نفسها بشكل يفسح المجال فيه لاصحاب اللغة الشائعة بالصعود حتى نقطة معينة منها . هذه النقطة التي يحصل فيها الفراق النهائي هي المرحلة الثانوية (بعد الابتدائية مباشرة) .

في المرحلة الثانوية تتغير مميزات التعليم . يقول برنستاين هنا ايضا ، استنادا الى بياجيه : « ان التاريخ اللساني لاطفال الفئات المحرومة يقوم على بقائهم في مرحلة العمليات المحسوسة ، في حين ان التعليم الثانوي قائم على العمليات الشكلية » وقمة هذه العمليات مادة الرياضيات . والافتراق بالتالي نفسي ايضا : « في الواقع تكبر الهوة بين توقعات المدرسة وتوقعات التلميذ » . فالعمل المدرسي يصبح مرتبطا بسلسلة تتمادى عبر المستقبل (السلم الدراسي) في حين ان اطفال الفئات الدنيا معنيون بالحاضر . « المعاقون لغويا » هؤلاء ، حاملو «المصطلح المحدود» يرون ان لا بد من الخروج من المدرسة . وهكذا تعمم المدرسة ايديولوجيتها لحفظ النظام الاجتماعي لان الامور تجري ، كما يقول بورديو : « كأن المدرسة لا تستبعد الا اولاء المستبعدين انفسهم » . وهذا يلتقي بورديو مع برنستاين ويختلفان مع التوسير . فلغة المدرسة ، او ثقافتها عند بورديو ، تلعب دور المصفاة لانها من انتاج الطبقة المسيطرة ، ولا يستطيع تمثلها الا ابناء هذه الطبقة . ويصبح العاجزون عن ذلك معاقين ومنبوذين ، لكن التوسير يشدد على ان المدرسة مقسومة وليست واحدة: فهي تعد فوجين مختلفين ، لكل لغته وثقافته ، اي ايديولوجيته المتناسبة مع الدور الاجتماعي الذي سيقوم به .

هنا يصبح عدد من الاسئلة دون اجابة ، في المعطيات النظرية والتجريبية المتوفرة .

ـ الى اي مدى يمكن التميز تجريبيا ، وبالفعل ، بين نمطي اللغة اللذين يتكلم عنهما برنستاين اذا كان المقياس الاساسي هو الشكل ، والذي يقوم على قياس مدى المرونة في اختيار التراكيب اللغوية وصلاحيتها في

(٣) برنستاين ، ب ، م.م ، ص ٥١ .

القيام بدور الوساطة بين الشعور والفكر .

كيف يمكن مثلا الحكم « شكلا » على كلام شائع فيه خليط من الكلمات العفوية الشائعة فعلا (حديث حول الطقس مثلا قبل بدء الحديث) وفيه بيت شعر وحكمة ومثل وجملة دينية ؟

ـ هل يمكن الفصل بين الشكل والمضمون في اللغة ؟ والى اي حد يمكن اعتبار لغة المدرسة شكلا فقط يمكن اكتسابه او تركه ؟ واذا كانت المدرسة تنتج على حد تعبير التوسير فوجين وتزود كل فوج بالايديولوجية التي تناسب مصيره الاجتماعي (فضلا عن الفوج «الواقع» بينهما) ، ما هي العلاقة بين الايديولوجية هذه وشكل اللغة المستعمل لدى كل من الفئتين؟

ـ ما هي الحدود التي تعمل فيها كل من العائلة والمدرسة في تكوين اللغة ؟ او ماذا يتلقى الطفل في المدرسة ؟ هذه المسألة تتخذ طابعا شديد الاهمية في البلدان المتخلفة خاصة ، حيث المدرسة بشكلها ومضمونها الحاليين جاءت في معظمها من عالم آخر ، من العالم الذي انتج علومها ورياضياتها ولغتها الاجنبية المعاصرة ، وحيث العناصر السائدة في الثقافة هي خليط من الماضي المحلي والدخول الرأسمالي ، وحيث ايضا ـ وهذا هو الاكثر خصوصية ـ الانتماء الى « الطبقة العليا » لا يعني بالضرورة وضعا ثقافيا متميزا : فالهجرة والدخول الرأسمالي مع بقاء العلاقات القديمة سائدة يراكمان الثروة لدى العائلة قبل تراكم الثقافة . ومع سيادة العلاقات العائلية يصبح السؤال ايضا : ماذا تطلب العائلة من المدرسة ؟ وماذا يترك الدين ايضا للمدرسة ؟

نعود الى معطيات الوضع اللبناني بحثا عن بعض المؤشرات .

لبنان والمدرسة واللغة (التعدد)

المدرسة تبعد عن العائلة مرتين في لبنان : مرة عندما تعلم اللغة العربية (كلغة ، وكمواد) ومرة ثانية عندما تعلم اللغة الاجنبية (كلغة ، وكمواد) . لذلك تنقسم المدرسة اللبنانية الى ثلاثة انواع : مدرسة تعيد المتعلم الى لغته العامية ، لغة الطائفة العائلة ، مع قاموس محدود للقراءة . ومدرسة تزود روادها بالعربية فقط ، وثالثة تزودهم بالاجنبية بشكل اساسي . في الطرف الاول تقع المدرسة المجانية غير الدينية ، وفي الطرف الثاني تقع المدرسة الاجنبية (القانون الاول للتعدد) .

لنتكلم بالارقام . سألنا بعض من تابعوا سيرهم في شتى المدارس ، سعيا وراء العلم ، ووصلوا الى السنة الاولى الجامعية (مع العلم انه من كل عشرة طلاب يدخلون الصف الاول الابتدائي اثنان فقط يصلان الى نهاية المرحلة الثانوية في لبنان) ، سألنا من هم في الجامعات الاربع : في اية لغة تفضلون التعبير والقراءة ؟ (٤) . تبين ان ٧٣ ٪ من خريجي المدرسة الرسمية يفضلون العربية ، ومثلهم ٣٣ ٪ فقط من خريجي المدرسة الكاثوليكية . و ٨٠ ٪ من المقاصد ، و ٣٠ ٪ من الليسيه الفرنسية ، و ٥٤ ٪ من المدارس الانكلوسكسونية . وهكذا يمكن تقسيم المدارس في لبنان عبر مقياس اللغة المفضلة الى مجموعتين :

المدارس التي تعمل على تمثل الثقافة

(٤) الاسئلة والارقام الاحصائية من استقصاء اجريناه على ٤٧٦ طالبا في شباط ، فبراير ، ١٩٧٥ .

اللبنانية بالاجنبية (اجنبية ، مسيحية) ، والمدارس التي تعمل على تمثل الثقافة اللبنانية بالعربية (اسلامية – رسمية – مجانية غير دينية) . ولو ذهبنا الى الجامعات الاربع وسألنا عن المدارس التي ارتادها طلاب كل منها ، لتبنت لنا الصلة الوثيقة بين كل « لغة » والمصير الجامعي ، أي الاجتماعي ، لحامليها . ان ٩٥ ٪ من طلاب الجامعة الاميركية و ٨٦ ٪ من طلاب الجامعة اليسوعية جاؤوا من مدارس المجموعة الاولى . اما في الجامعة اللبنانية فاننا نجد النقيض تماما : حوالي ٨٠ ٪ جاؤوا من مدارس المجموعة الثانية ، في حين ان الـ ٢٠ ٪ الباقين قد أتوا من مدرسة واحدة من المجموعة الاولى (الكاثوليكية) . اما طلاب الجامعة العربية اللبنانيون فنصفهم من المقاصد والنصف الاخر من المدرسة الرسمية او الخاصة غير المسيحية وغير الاجنبية (المجموعة الثانية) .

واذا اعتبرنا ان كل مجموعة مدرسية تشكل مع كل مجموعة جامعية شبكة واحدة ، لانتاج فئة اجتماعية معينة ، يمكن القول ان لكل شبكة لغة . فاذا كانت العامية لغة المنبوذين منذ ان وطئت اقدامهم ارض المدرسة او قبل ذلك ، فان العربية الفصحى « الشائعة » لغة الشبكة الاولى (ابتدائي – مهني) ، والعربية الفصحى « الشكلية » لغة الشبكة الثانية (العام – العالي من الدرجة الثانية او ع ٢ – ع ٢) والاجنبية لغة الشبكة الثالثة (ع ١ – ع ١) .

يبقى سؤالان : ما الفارق بين المجانية الدينية وغير الدينية ؟ وبماذا تختلف «عربية» المدرسة الرسمية عن « عربية » المدرسة الاسلامية ؟

تمييز الدينية عن غير الدينية بين المدارس مسألة مهمة ، ليس لاسباب احصائية او منهجية (اكاديمية) ، وانما لاختلاف الدور « اللغوي » للدينية منها . فرغم ان هذه الاخيرة تستقبل ايضا ابناء الفقراء الا انها تقيم معهم صلة خاصة ، تخاطبهم بلغة خاصة مشتركة (لغة العائلة والطائفة والمؤسسة الدينية) ، وهذه اهمية المضمون والشكل المرتبط . وعبر هذه اللغة تتاح لهم فرص ترق اكثر من ابناء الفقراء الذين يرتادون المدارس المجانية العادية . وبالتالي فان لها دورا اجتماعيا مميزا . واذ يتعلم تلامذة المقاصد العربية وتلامذة المدرسة الكاثوليكية الفرنسية فانهم يؤهلون للوصول الى مصير اجتماعي يتعدى المنشأ الذي انحدروا منه ، ويتعدى المصير الذي يلاقيه زملاؤهم الذين ارتادوا المدرسة الرسمية والمجانية غير الدينية. وهكذا يتجزأ التعليم ويتعدد في مدارس ذات مهمات اجتماعية مختلفة . واذا كان ثاني قوانين هذا التعدد ان المدارس الدينية توفر فرصا اكبر للترقي الاجتماعي ، فان القانون الثالث هو ان المدرسة المسيحية توفر مرة ثانية فرصا اكبر من المدرسة الاسلامية . ذلك ان الفرنسية ، لغة المدرسة المسيحية الاساسية ، هي لغة الاصطفاء الاولى التي يمكن ان تنفذ بحامليها الى الجامعة الاجنبية . اي الى المهن المرموقة ، في حين ان العربية ، لغة المقاصد مثلا ، هي لغة الاصطفاء الثانية ، لغة الفئات المتوسطة وكادراتها ومهنها وتقنييها .

الا ان الصورة ليست بهذا الصفاء ، فنبش اضافي لبعض المعطيات الاحصائية يرينا ان اللغة لا تؤدي دورا طبقيا فقط ، ولا هي خاصة بمنشأ اجتماعي دون آخر ، وان الشبكات

ليست منفصلة ، او ان بعض المدارس لا تنتمي الى شبكة دون اخرى .

التقاطـع :

اذا كانت المدرسة الكاثوليكية تقدم ٧٦٪ من طلاب اليسوعية و ٢١ ٪ من طلاب الاميركية (الشبكة الثالثة) ، وتقدم ٢٠ ٪ مـن طلاب اللبنانية ، فهذا لا يعني انها اشد اخلاصا الشبكة الثالثة منها الى الشبكة الثانية ، ولا يعني ايضا انها منقطعة العلاقة عـن الشبكة الاولى . ذلـك ان طـلاب الجامعة اللبنانية يشكلون ٥٠ ٪ من الطلاب الجامعيين في لبنان في حين ان طلاب اليسوعية والاميركية لا يشكلون سوى ١٢ ٪ و٩ ٪ تباعا . من جهة اخرى، فان خريجي المقاصد نفسها موزعون على الجامعات الثلاث ، وبرغم الحجم الضئيل لبنانيا لمدرسة المقاصد بالمقارنة مع المدرسة الرسمية (٥ ٪ مقابل ٤٧ ٪ تباعا) فانها ترسل الـى الجامعة الاميركية ٣ ٪ من طلاب هذه الاخيرة في حين ترسل المدرسة الرسمية ٤ر٧ ٪ .

بمعنى آخر ، فان الجمهور الاشد ارتباطا بالعربية لا يقع بالضرورة في موقع طبقـي مناقض للجمهور الاشد ارتباط بالفرنسية ، فالمنشأ الاجتماعي قد يؤدي ببعض المتفرنسين الى مقاعد الجامعة اللبنانية في حين ان بعض المستعربين قد يذهب بهم منشؤهم الاجتماعي الى رحاب الجامعة الاميركية . والقانون الرابع للتعدد اذن هو ان المدرسة الكاثوليكية تشكل العمود الفقري للمدرسة اللبنانية اذ توجد في الشبكات الثلاث ، وهـذا الوجـود بالذات (طبيعته وحدوده) هو الذي يحدد هوامش حركـة كـل مـن المؤسسات الاخرى ، اي تخصصاتها .

هذا من حيث « لغة » المدرسة . ولكن ماذا لو كانت لغة المدرسة غير لغة الجمهور ؟ ماذا لو ارتاد مسيحيون المدرسة الرسمية وارتاد مسلمون المدرسة الكاثوليكية ؟

هنا تبرز اهمية الموقع الاجتماعي من جديد . اذ ترتفع نسبة المتفرنسين السنّة مثلا فـي المدرسة الكاثوليكية حتى تقترب من نسبة الموارنة ، وتنخفض نسبة المستعربين الموارنة في المدرسة الرسمية حتى تقـارب نسـبة السنة . اي ان المؤسسة الواحدة توحد ذوي المنشأ الاجتماعي الواحد . وهذا الامر قد يوحي بأنه يلغي الاستنتاج السابق (حـول الدين) والذي بموجبه يجب ان يتفوق ابنـاء الطائفة في مدرستها على ابناء الطائفة الاخرى في نفس المدرسة . هذا الاستنتاج يبقـى صحيحا فالمدرسة الرسمية لغتها غير دينية وهي « تقرب » فقط ، ويبقـى المتفرنسون المسيحيون اكثر من المسلمين . والمدرسـة الكاثوليكية « تقرب » ايضا فقط . والتقريب هذا نسبي ، باعتبار ان السنة الذين يدخلون المدرسة الكاثوليكية هم قلة منتقاة في الاصل بأساليب اكاديمية (لغة اجنبيه) وغير اكاديمية (نفوذ وانتماء طبقي) ، مما يمنع التشابه في نتائج هذه القلة بنتائج الاكثرية المسيحية مـن الغاء دور الدين لان الاكثرية من كل الطبقات والقلة من طبقة واحدة . والفارق يبقى ايضا لصالح « الاكثرية » (بنسبة ١٥ ٪) .

اما المدرسة التي توحد فعلا فهـي المدرسة الانكلوسكسونية باعتبار ان اللغـة الانكليزية تنفصل عـن الدين بالمقارنـة مـع العربية ـ الاسلام ، والفرنسية ـ المسيحية . فضلا عن هذا الانفصال النسبي السابق (فـي العائلة باعتبار ان هذه اللغة لا تحمل مضامين سياسية

طائفية) فان المدرسة الانكلوسكسونية نفسها تستقبل جمهورا «مختلطا» دينيا ومنسجما طبقيا ، وبهذا تكتمل عناصر التوحيد . وهكذا تنتمي المدرسة الانكلوسكسونية الى الشبكة الثالثة فقط ، وخريجوها هم جمهور الجامعة الاميركية دون منازع . انها تنتج القيادات البرجوازية الليبرالية وتقنييها وكادراتها .

المضمون :

سألنا الطلاب الذين يفترض انهم حصلوا على « اللغة الشكلية » العربية ، او الاجنبية ، او كلتيهما ، اي كاتب او مفكر تقراون ؟ بحثا عن مضامين هذه اللغة الشكلية لمعرفة الفارق بين العربية الشكلية الخاصة بالمقاصد ، والعربية الشكلية الخاصة بالمدرسة الرسمية، وتلك الخاصة بالكاثوليكية والانكلوسكسونية.

جاءت الاجوبة عديدة ومتناثرة . من المنفلوطي وطه حسين الى احمد فؤاد نجم الى الطهطاوي ، ومن سعيد عقل الى ميخائيل نعيمة وجبران الى انطون سعاده ، ومن لينين الى هيغو وروسو وفرويد واراغون . هناك من يقرا الكتب الاجنبية بلغتها الاصلية او مترجمة الى اجنبية اخرى ، ومنهم من يقراها مترجمة الى العربية . وخلاصة الامر ان القراءات اخذت ستة اتجاهات : مؤلفون عرب ومسلمون ، لبنانيون ، تقدميون وماركسيون، كتب فرنسية ، كتب انكليزية وكتب مترجمة.

اذا كان من البديهي انتشار كتب المؤلفين العرب والمسلمين في مدرسة المقاصد مثلا ، وانتشار الكتب الاجنبية غير المترجمة الى العربية في المدارس الكاثوليكية والاجنبية ، فان من الضروري الاشارة بأن احد هذين التوقعين ليس صحيحا تماما اذا فصلنا المسيحيين عن المسلمين في كل مدرسة . ذلك ان كل مدرسة اذ تستقبل جمهورا متجانسا اجتماعيا الى حد كبير لتعطيه لغة – ترق اجتماعي واحدة ، لا تستطيع ان تزوده بمضمون واحد طالما ان افراده جاؤوا اليها يحملون مسبقا لغة – مضمون خاصة بهم . لنوضح الفكرة عبر التفاصيل :

يميل المسلمون ، مهما تغيرت المدرسة التي ارتادوها سابقا ، الى قراءة كتب مؤلفين عرب ومسلمين (تتراوح نسبة هؤلاء بين ٣٥ و ٤٥ ٪) وعكسهم المسيحيون (لا تتعدى نسبة قارئي هذه الكتب منهم ٢ ٪) . اما نسبة قراءة الكتب الاجنبية فانها تتقارب عند الطائفتين في كل مدرسة وتسير في نفس الاتجاه الذي سارت عليه اللغة اعلاه . وتسير الكتب المترجمة في الاتجاه المعاكس تماما ، اي انها تكثر كلما اتجهنا نحو المدرسة الرسمية . وماذا عن كتب التقدميين واللبنانيين ؟ يكثر اولئك في المدرسة الرسمية بشكل خاص (طالب من كل خمسة) وينتشر اولاء في كل المدارس الا انهم يغيبون بشكل خاص في المقاصد ، ويشكلون اعلى نسبة لهم في المدارس الرسمية ايضا . الا ان هذه الكتب تخص مسيحيي هذه المدرسة اكثر من مسلميها في الوقت الذي يلجأ المسلمون الى كتب عربية وتقدمية .

هكذا تضع المؤسسة – المركز (المدرسة الكاثوليكية) حدود ومهمات المدرسةالرسمية، ولغة الترقي عندها تستعمل هنا للنبذ . ولغة المضمون هنا تستعمل لتعميم الايديولوجية اللبنانية ، ايديولوجية الميثاق ونظام الخدمات: يعب طلاب المدرسة الرسمية الثقافة السائدة باللغة العربية ، في حين يعود طلاب الكاثوليكية

الى نفس الثقافة ، انما يقرأون الغربية منهــا بلغتها الاجنبية . الا انه نظرا لارتباط جمهور طلاب المدرسة الرسمية بالمشكلات الاجتماعية بشكل اكثر صفاء مما هي الحال في المدارس الدينية ، فانهم يقاومون ثقافــة المدرســة جزئيا ، بالعــودة الــى كتــب الايديولوجية العروبية او الكتب الماركسية . وهؤلاء مرة اخرى هم مسلمون في ثلثيهم ومسيحيون في ثلثهم الباقي . اي انه بمقدار مــا ترتبط الطائفة بلغة الترقي الاساسية تبتعد عن مقاومة ثقافة المدرسة . يضاف الى هذا الاستنتاج استنتاج آخر ، فبمقدار ما ترتبط لغة الترقي بالدين ايضا تبتعد الطائفة (الجمهور فــي المدرسة) عن مقاومة ثقافة المدرسة . وهذا يصدق على المسلمين والمسيحيين على السواء (طالب واحد من كل اثني عشر فقط يقرا الكتب العروبيــة التقدمية والماركســية فــي مدرسة المقاصد ، مقابل ١٨ علــى ٢٥ فــي المدرسة الرسمية) ، اي ان الثقافة المقاصدية تمنع انتشار هذه الكتب بمقدار ما تمنعهــا الثقافة الكاثوليكية .

اللغة بين العائلة اللبنانية والمدرسية :

تحاول العائلة ان تجد في المدرسة فرصة للترقي الاجتماعي . هذا طبعا القانون الذهبي البرجوازية الصغيرة والفئات المتوسطة . اما الفئات المسحوقة والفئات المتخمة فهي مقتنعة نهائيا بوضعها الاجتماعي لذلك يبدو موقف العائلة فيها من المدرسة اقل توترا .

رغم هذا التفاوت في الموقف الاجتماعي من المدرسة ، تبقى العائلة اللبنانية ، في الفئات الثلاث ، وحدة اعادة الانتاج الاكثر اهمية ، لذا يتم امتصاص الفكر السائد فيهــا بشكــل اساسي . ويبدو ان بالامكان وضع خطوط عامة لعلاقتها بالمدرسة ، تقوم على «القواعد» التالية : كلما كانت ثقافة المدرسة ذات وظيفة اجتماعية (ترقي او تثبيت وضعية اجتماعية) كلما كان الجمهــور اكثــر اخلاصــا واكثــر استعدادا لالتقاط لغة المدرسة ، وكلما كانت ثقافــة المدرســة ذات وظيفـــة سياسيـــة (المضمون) حافظ المتعلم على اللغة التــي تلقاها في عائلته ــ طائفته . وهذا هــو السبب الذي يجعل من خريجي التعليــم العـــام والجامعي يتكلمون بلغتين : لغة المدرسة ولغة العائلة . وهذا ايضا سر الانفصال النسبي للذهن عن الذهنية لدى المتعامين فــي العالم المتخلف عموما . بهــذا المعنــى « تنفصل » المدرسة نسبيا ايضا عن المجتمع .

بالمقابل ، كلما انفصلت المدرسة عــن سلطة العائلة ــ الطائفة كلما غلبت فيهــا لغة الترقي والتثبيت الاجتماعي وهذا مثلا دور المدرسة الانكلوسكسونية والرسمية والمجانيــة غيــر الدينية ، اي تلك التي اتخذت فيهــا الثقــافة (اللغة) طابعا طبقيا اكثر صفاء ، خضوعا ورفضا ، تأطرا و « نبذا » . الا انه بسبب « الانفصــال » الســابق فان كلا مــن الخضــوع والرفض قد يحصلان بمواقف مسبقة ، اي بسبب الفكر السائد في العائلة اكثر مما هو بسبب آلية التعليم نفسه وتناقضاته المباشرة الداخلية . وهــذا هــو الفارق مثــلا بــين المسيحيــين والمسلمــين تجــاه الاضرابــات والانتخابات في المدارس الرسمية والجــامعة اللبنانية ، ايام الاختلاط .

* * *

لو استطعنا ان ندرس تجريبيا « لغات »

المتخرجين باكرا ، المنبوذين او المنتجين كيد عاملة ماهرة ، ومقدار العلاقة بين شكل ما ومضمون ما لكان من الممكن مناقشة نظرية برنستاين بشكل أدق . انما هذه الملاحظات السريعة توحي إنا على الاقل بهذه النتيجة : ان البحث الذي يتناول المجتمع والمدرسة في العالم الثالث عموما ، والعالم العربي خاصة ، لم يبدأ بعد .